



Retour d'expérience des enseignements en ligne en temps de Covid. Quel dispositif à adopter en post-pandémie ?

Souhila Soltani

École Normale Supérieure d'Oran, Oran, Algérie

s_soltani@hotmail.fr

<https://orcid.org/0000-0001-5100-5643>

Hacina Mezdaout

Université Abbès Laghrour, Khenchela, Algérie

hassinamezdaout@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8874-1687>

Reçu le 14-05-2022 / Évalué le 10-09-2022 / Accepté le 20-01-2023

Résumé

En Algérie, enseignants et apprenants ont vécu une situation inédite à la suite de la propagation de la Covid. Effectivement, entre fermeture des établissements universitaires, confinement, ensuite reprise des cours à distance, les pratiques pédagogiques se sont vues déployées différemment. Le changement a d'autant affecté les modalités d'enseignement, sur le plan de l'organisation spatiotemporel, des stratégies employées pour l'enseignement, ainsi que des modalités interactives des pratiques communicationnelles auxquels sont habitués les interactants du contexte universitaire. Cet article relate un retour d'expérience menée par deux enseignantes et leurs apprenants, sur leurs enseignements en ligne dans deux établissements supérieurs durant la pandémie de la Covid. Les données collectées ont permis de retracer l'organisation des tâches réalisées par ces deux enseignantes afin de porter une réflexion sur un modèle de dispositif à adopter en post-pandémie.

Mots-clés : pandémie, dispositif numérique, enseignement, interaction, université, présence en ligne

ردود الفعل من التدريس عبر الإنترنت في زمن كوفيد، ما هو النظام الذي يجب اعتماد عليه بعد الوباء؟

ملخص

في الجزائر، شهد الأستاذ والمتعلمون وضعاً غير مسبوق بعد انتشار فيروس كورونا. في الواقع، بين إغلاق المؤسسات الجامعية، والحجر الصحي، ثم استئناف دورات التعلم عن بعد، تم نشر الممارسات التعليمية بشكل مختلف. كما أثر التغيير على طرق التدريس من حيث التنظيم المكاني والزمني، والاستراتيجيات المستخدمة في التدريس، وكذلك طرق التفاعلية لممارسات الاتصال التي اعتاد عليها المتفاعلون في السياق الجامعي. تتناول هذه المقالة تعليقات لأستاذان ومتعلمين حول التدريس عبر الإنترنت في مؤسستين للتعليم العالي خلال جائحة كوفيد. أتاحت البيانات التي تم جمعها تتبع تنظيم المهام التي قام بها هذان الأستاذان من أجل التفكير في نموذج النظام الذي قد يتم اعتماده بعد الوباء.

الكلمات المفتاحية: الجائحة، الجهاز الرقمي، التدريس، التفاعل، الجامعة، التواجد عبر الإنترنت

Online Teaching Experience during the Covid Era: What Approach to Adopt Post-Pandemic?

Abstract

In Algeria, both teachers and learners experienced an unprecedented situation following the spread of Covid. Indeed, with the closure of university establishments, lockdown measures, and subsequent transition to online classes, pedagogical practices unfolded differently. The change significantly impacted the teaching modalities, including spatiotemporal organization, strategies employed for instruction, and interactive modalities of communication practices familiar to participants in the university context. This article presents a reflective account based on the experiences of two teachers and their students, detailing their online teaching in two higher education institutions during the Covid pandemic. The collected data allowed for an examination of the tasks organized by these two teachers, leading to a consideration of a model for the approach to adopt post-pandemic.

Keywords: pandemic, digital device, teaching, interaction, university, online presence

Introduction¹

La pandémie de la Covid a bouleversé les habitudes dans l'enseignement supérieur en Algérie. Après l'annonce de la fermeture des établissements (le 15 mars 2020), le ministère de ce secteur devait assurer de la continuité pédagogique à distance. L'urgence des responsables et des dirigeants fut celle de penser à la mise en place de dispositifs numériques adaptés à la situation, en prenant en considération les nombreuses difficultés que connaissent enseignants et apprenants quant à l'emploi et l'adoption de ces derniers dans leurs pratiques professionnelles, pour les uns, et estudiantines, pour les autres. Il fallait penser flexibilité (mode synchrone/asynchrone) et accessibilité des apprenants aux contenus mis en ligne. Des plateformes prescrites par la tutelle ont offert différentes fonctionnalités, d'abord pour débloquer la situation, ensuite assurer la transmission des contenus pour l'évaluation des apprenants.

Dans cette étude, notre problématique porte sur l'efficacité et la qualité des fonctionnalités des moyens utilisés par les enseignants, ainsi que le niveau de satisfaction des apprenants quant aux dispositifs employé. Notre objectif est de dresser les caractéristiques et les dimensions à prendre en considération dans l'élaboration des dispositifs numériques pour l'enseignement à distance au niveau du supérieur. À partir d'une description de la situation vécue par deux groupes d'étudiants² de l'université de Khenchela et de l'ENS d'Oran, nous verrons les actions menées dans le déroulement des

¹ Souhila Soltani et Hacina Mezdaout sont coauteurs du titre, du résumé, de l'introduction, des parties (3.1), (3.2), (3.3), (3.6), de la conclusion et de la bibliographie de l'article. Souhila Soltani est auteur des écrits (2.1), (3), et de (3.4). Hacina Mezdaout est auteur du résumé en anglais, des parties (2.2) et (3.5).

² Nous les remercions de leur participation à nos recherches.

enseignements, les moyens employés, les limites des dispositifs empruntés et les conditions pour la création d'une présence en ligne.

1. Cadre théorique

1.1. Enseignement supérieur en Algérie durant la pandémie

En Algérie comme dans le monde entier, la pandémie de Covid-19 a bouleversé tous les secteurs et a porté atteinte à la sérénité dans laquelle vivait le peuple algérien. En effet, nous avons tous été touchés par la fermeture des écoles, des universités des commerces et des entreprises, ainsi que par certains défis inhérents, tels que la distanciation physique et le confinement obligatoire, ce qui a engendré des conséquences importantes à dimension psychologique.

Ce confinement a mis en évidence le rôle essentiel qu'ont joué les technologies numériques pour rapprocher et faciliter les contacts sociaux. Le passage au numérique dans les entreprises et dans l'enseignement a provoqué une demande considérable : le télétravail, les visioconférences, les téléenseignements et l'enseignement en ligne dans l'éducation supérieure étaient considérés comme la monnaie d'échange des activités qui se produisaient en présentiel. Le ministère de l'enseignement supérieur se devait d'agir face la durabilité du virus qui prenait de plus en plus d'ampleur et de terrain, qui s'est propagé à une vitesse importante au sein des communautés algériennes. Pour assurer la continuité pédagogique une directive du MESRS³ a été envoyée aux responsables des établissements, au niveau national, les incitant à adopter un enseignement en ligne (MESRS, 2020), à partir de différents dispositifs (selon les moyens du bord) qui assureront la réalisation des objectifs escomptés.

1.2. Défis de l'enseignement en ligne : la présence en ligne

L'un des principaux défis de l'enseignement en ligne est celui de la création d'une présence favorisant ce mode d'apprentissage (Garrison, Anderson, Archer, 2000 ; Garrison, Anderson, 2003 ; Garrison, Arbaugh, 2007 ; Garrison, Archer, 2007). Jesegou (2010), en se référant à la collaboration contradictoire (Damon, Phelps, 1989) qui insiste sur le rôle positif joué par l'expression des divergences, à la confrontation des points de vue dans les apprentissages et à la théorie du conflit socio-cognitif issue du socio-constructivisme, prétend que la présence en *e-learning* découle de la complémentarité entre trois dimensions, à savoir la dimension pédagogique, la dimension socio-affective et la dimension cognitive. Ces dernières naissent des interactions sociales enseignant-apprenants et apprenant-apprenant qui se déploient lors de l'engagement dans une démarche de collaboration en ligne.

³ Ministère de l'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique.

Il faut croire que la dimension cognitive reprend l'ensemble des interactions maintenues par l'enseignant pour modérer les différentes transactions entre les apprenants, en assurant une atmosphère socio-affective favorable. Cette dernière est créée à travers des interactions sociales fondées sur l'amabilité, l'égalité et le respect mutuel entre les apprenants selon la considération de la dimension socio-affective dans les échanges. Cet espace d'interaction riche en matière de connaissances, d'émotions positives et de collaboration, favorise aux apprenants l'expression d'avis, la négociation des situations problématiques, assurant ainsi la dimension cognitive de l'enseignement en ligne.

Autrement dit, ces interactions sociales en ligne entre les membres d'un groupe ont un rôle décisif dans la construction individuelle et collective de connaissances. C'est en nous appuyant sur le modèle de la présence en ligne proposé par Annie Jesegou (2010), que nous mènerons une étude descriptive comparative afin de collecter les données en rapport avec notre objet d'étude, à savoir les modalités d'enseignements assurés en ligne, le rôle de l'enseignant, les interactions sociales et la collaboration au sein du groupe, ainsi que l'engagement des apprenants dans leur apprentissage.

2. Méthodologie

Dans un premier temps, nous procédons dans notre étude à un état des lieux pour avoir un aperçu descriptif de la situation ainsi que du déroulement des actions entreprises dans le cadre de l'opération de la mise en ligne des enseignements. Dans un second temps, nous procéderons à une comparaison entre les différentes plateformes utilisées par deux enseignants de deux établissements différents, pour répondre à la demande du ministère. Dans ce sens nous serons amenées considérer les tâches entreprises dans le déroulement des enseignements, le mode envisagé pour enseigner (synchrone ou asynchrone), la nature des support-cours dispensés (*PDF*, enregistrements, document *Word*, *PPT*, ...), l'implication des participants et l'interactivité enseignant-enseigné. Cette étude a pour objectif de mettre en relief les caractéristiques distinctives de chacune des plateformes employées, afin de déduire l'impact que celles-ci peuvent avoir sur *la présence à distance* (Jesegou, 2010) ainsi que sur la réalisation des compétences escomptées.

À ceci s'ajoute notre curiosité vis-à-vis de la satisfaction des participants-apprenants quant aux dispositifs suivis pour l'enseignement au temps de la Covid19 ; dans ce sens nous avons mis à leur disposition des questionnaires sur les moyens utilisés durant cette période.

2.1. Données situationnelles

À la suite de l'annonce de la propagation de la covid en Algérie, le ministère du supérieur a pris des mesures en annonçant la fermeture des établissements et la mise en arrêt de l'ensemble des activités pédagogiques. Ce n'est que deux mois après que de

nouvelles directives ont été annoncées. Les enseignements ont alors repris mais à distance. Toutefois, les enseignants, en matière de TICE, constituent un public hétérogène : les formations à l'emploi des technologies ont surtout été dispensées aux enseignants des dernières générations, encore plus lorsqu'il s'agit de l'intégration de nouveaux dispositifs de téléenseignement, tels que *Moodle*, *Google-Meet*, etc.

En outre, le choix du dispositif n'a pas été uniformisé au niveau de l'ensemble des établissements. Ceci est dû à la non-préparation de ce secteur à ce genre de situation inédite. En plus de ses organisations d'urgence, les enseignants ont eu recours à d'autres moyens à caractère non formel, tels que le recours aux réseaux sociaux par la création de pages et de groupes sur *Messenger*, réunissant ainsi enseignants et apprenants.

2.2. Présentation de la population

Notre population se compose de 96 étudiants, 39 pour les étudiants de l'ENS d'Oran (groupe A), qui ont suivi à distance l'enseignement d'« étude des programmes, des manuels scolaires et de l'évaluation » et 56 étudiants de l'université de Khenchela (groupe B) qui ont suivi un enseignement à distance : « Analyse des besoins et conception des programmes ». Dans le tableau ci-dessous, nous reprenons le nombre et sexe des étudiants des deux groupes :

La population	Fille	Garçon	Total	Pourcentagg
L'ENSO (A)	37	2	95	40,62 %
Université de Khenchela (B)	47	09		58,33 %

Tableau 1 : Description de la population étudiée

Il est à noter que le groupe « B » comprend 22 étudiants qui travaillent déjà au sein de l'éducation nationale (professeur au primaire, moyen et secondaire), soit un pourcentage de 21,66 %, dont le profil d'entrée diffère de celui des étudiants dont l'âge moyen varie entre 21 et 23 ans. C'est-à-dire qu'ils n'ont pas les mêmes compétences en matière d'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Ils ont jusqu'ici eu recours à ces moyens pour assurer leurs enseignements, ils étaient formés au *Word* et à l'*Excel*. Contrairement aux plus jeunes qui sont au contact des innovations en matière de nouvelles technologies employées dans le cadre de l'enseignement au supérieur (formation *Word*, *Excel*, utilisation des applications, conceptions des vidéos, gestion des logiciels pour le traitement automatique des langues).

2.3. Déroulement des enseignements et plateformes utilisées

Si la majorité des étudiants ont déjà une certaine connaissance des nombreux moyens exploités pour l'enseignement à distance, tels que l'audio-visuel (diffusion de cours sur la chaîne *YouTube*, enseignement asynchrone), la transmission de supports sous forme de présentations *power point* accompagnées de son, c'est surtout

l'enseignement via les plateformes qui s'est vu le plus répandu durant la pandémie. Cela est en rapport avec les correspondances reçues de la part du ministère de l'enseignement supérieur⁴. L'objectif général du recours à ces plateformes consiste à assurer la continuité de l'année universitaire (2019/2020) et à atteindre les objectifs définis par les enseignants pour chaque matière. Il est aussi question de contourner le spectre de l'année blanche dont les conséquences peuvent être considérables pour le secteur du supérieur ainsi que pour celui de l'emploi.

2.3.1. Enseignement à distance entre le formel et l'informel

Le choix de l'université de Khenchela, durant la période de la Covid, s'est porté sur Moodle tandis que l'ENS d'Oran (dont le directeur adjoint chargé des enseignements des diplômes et de la Formation continue) a opté pour une plateforme pour l'enseignement à distance sur laquelle les enseignants des différentes spécialités déposent leurs cours sous forme d'enregistrements audio-visuels ou de *power point* doublés de son.

LMD PES	Enseignements introduits dans la plateforme Moodle. Université de Khenchela (Option didactique)	Enseignements introduite dans la plateforme L'ENS d'Oran	Forme	Non réalisés / causes
1 ^{re} année	10/11	8/9	Enregistrement audiovisuel/ Réalisation de cours en PowerPoint doublé d'audio/document PDF	Pratiques et techniques de l'oral / manque d'interaction, enseignement en mode asynchrone
2 ^e année	10/11	10/11	Enregistrement audiovisuel/ Réalisation de cours en PowerPoint doublé d'audio/document PDF	Pratiques et techniques de l'oral / manque d'interaction, enseignement en mode asynchrone
3 ^e année	10/11	8/9	Enregistrement audiovisuel /Réalisation de cours en PowerPoint doublé d'audio/document PDF	Pratiques et techniques de l'oral/ manque d'interaction, enseignement en mode asynchrone
4 ^e année	12/12	9/9	Enregistrement audiovisuel/ Réalisation de cours en PowerPoint doublé d'audio/document PDF	
5 ^e année	14/14	9/9	Enregistrement audiovisuel/ Réalisation de cours en PowerPoint doublé d'audio/document PDF	

Tableau 2 : enseignements des cinq années des étudiants ENSO/ Licence et Master de l'université de Khenchela

⁴ Nous citons les liens suivant : <https://enso-de.com/employés> pour l'enseignement à distance à l'ENS d'Oran, ainsi que le lien <http://tele-ens.univ-khenchela.dz/moodle/>, employé pour l'enseignement à distance à l'université de Khenchela.

À partir de ce tableau, nous pouvons avancer que les plateformes ont permis la réalisation d'enseignements en rapport avec la transmission du savoir et la compétence de compréhension. Toutefois, ceux qui sont en rapport avec la pratique, l'apprentissage de technicités, et la compétence langagière orale interactive n'ont pas abouti et ont fait apparaître le déficit de l'enseignement à distance basé sur un apprentissage de la langue fortement instrumental au détriment de celui qui assure le fonctionnel à visée communicative. Ceci est d'autant important à signaler lorsqu'il s'agit de formation aux langues étrangères.

Suite à l'absence de l'interactivité au niveau des plateformes, les enseignants, tel que nous l'avons remarqué plus haut, ont opté pour les réseaux sociaux, après l'interruption des cours en présentiel. La reprise de contact via ces moyens s'est vue rassurante pour les deux pôles (enseignant et apprenant), de manière à répondre à un premier besoin de communication et au regroupement de la classe, ensuite à l'explication de la mise en place, des caractéristiques et du déroulement des enseignements sur les plateformes. Ces moyens se sont avérés comme des phases intermédiaires entre l'interruption des cours en présentiel et les enseignements à distance, qui se sont avérés nécessaires sur le plan psychologique.

Dans ce sens, le témoignage d'une enseignante de l'Université de Khenchela, qui a eu recours à *Messenger* (en date du 3 mai), et d'une autre de l'ENS d'Oran (en date du 03 avril 2020), nous a permis d'identifier les actions menées dans les groupes, à savoir :

- *Créer des classes et des groupes virtuels ;*
- *Laisser des messages accompagnés des fichiers joints ou d'url ;*
- *Donner des devoirs.*

Dans la **figure 1⁵**, nous retrouvons une capture d'écran prise du groupe de discussion, l'étudiant-délégué donne son impression vis-à-vis de l'emploi des plateformes. Ceci est significatif, dans le sens où nous nous rendons compte que ce genre de page a permis la reprise des échanges communicatifs. Comme nous l'observons dans la **figure 2⁶** des groupes de discussions ont été créés à des fins communicatives, transmissives, cognitives et interactives.

Enseignements	Nombre de prise de parole des apprenants	Taux d'intervention	Nombre de prise de parole des enseignants	Taux d'intervention	Total 100 %
Étude des programmes (39 étudiants : 5 ^e PES, ENSO)	362	75.57 %	117	24.42 %	479
Analyse des besoins : (56 étudiants de 1 ^{re} année master, Univ. Khenchela)	315	71.10 %	128	28.89 %	443

Tableau 3 : Taux d'intervention des apprenants et de l'enseignant sur *Messenger*

⁵ La figure est consultable : <https://ibb.co/W6MCBXc> [consulté le 10 mai 2022].

⁶ La figure est consultable : <https://ibb.co/GMXbcR7> [consulté le 10 mai 2022].

À partir de ce tableau, nous constatons que les étudiants ont manifesté leur intérêt pour une reprise de la communication via *Messenger*, avec un taux de réalisation assez satisfaisant qui dépasse les 70 % d'intervention de l'ensemble des prises de parole. Toutefois, si les réseaux sociaux ont joué un rôle sur le plan socio-affectif et ont aussi permis le regroupement des acteurs de l'apprentissage, il reste qu'il est un moyen informel. Dans les plateformes, ce qui nous semble intéressant, c'est de se pencher sur la question de la présence en ligne afin de vérifier si c'est dernier ont permis d'atteindre le niveau de satisfaction convoité et les objectifs escomptés.

2.3.2. Limites des dispositifs empruntés

La présence en ligne est détectée à partir des trois dimensions, à savoir pédagogique, socio-affective et cognitive. Dans le tableau suivant, nous représentons ces dernières à partir de l'analyse faite sur les dispositifs cités :

	La présence en ligne dans les moyens utilisés		
	La dimension pédagogique Assurée/non assurée	La dimension socio-affective Assuré /non assurée	La dimension cognitive Assurée /non-assurée
Plateformes Mises en ligne par les établissements	Non assurée : un simple dépôt des cours en ligne : PDF, PPT...	Non assurée : mode asynchrone, aucune interaction ni enseignant-apprenant ni apprenant-apprenant	Non assurée : désenchantement de la part des étudiants, absence d'interactivité
<i>Messenger et EDMODO</i>	Partiellement assurée : à travers les transactions entre enseignant-apprenants via le réseau social	Partiellement assurée à travers les émoticônes, les smileys lors des interactions dans le groupe.	Partiellement assurée à travers l'interaction enseignant-apprenant et apprenant-apprenant et à la participation synchrone textuelle. Néanmoins, celles-ci sont difficiles à gérer vu leur nombre important
<i>Zoom, Google meet</i>	assurée à travers les transactions entre enseignant-apprenant en synchrone	Assurée à travers le mode face à face	Assurée à travers l'interaction enseignant-apprenant et apprenant-apprenant et à partir la participation synchrone en temps réel.

Tableau 4 : présence en ligne dans les dispositifs utilisés

Ce tableau nous permet d'établir une comparaison vis-à-vis de la prise en charge des trois dimensions. Nous nous rendons compte que les plateformes mises en ligne par les établissements n'ont pas programmé de fonctionnalités pour les échanges interactifs oraux, nécessaire pour la prise en charge de la dimension socio-affective et l'interaction en rapport avec le contenu de l'enseignement.

En ce qui concerne les réseaux sociaux, leur caractère informel non officiel installe chez les participants une liberté quant aux suivis des enseignements mais aussi un cadre fictif, non négligeable, dans le sens où l'espace n'est plus celui de l'institutionnel formel et de l'apprentissage auquel il a été habitué.

Toutefois, l'adoption de vidéoconférence, destinée d'habitude au contexte professionnel des entreprises semble permettre le regroupement des participants dans une classe virtuelle, avec une possibilité de diffusion de documents, d'utilisation de tableau blanc, de discussions par écrit et oralement (face à face), ..., offrant ainsi une panoplie d'options semblables à un cadre d'enseignement en présentiel.

2.4. Dynamique interactionnelle dans les dispositifs employés

Les interactions via les réseaux sociaux ont eu un caractère humain : il ne s'agissait plus de la simple transmission d'un contenu, mais à ceci s'ajoutaient des interactions qui se sont mises en place pour combler le besoin vital de regroupement et de solidarité vis-à-vis de la crise sanitaire. Dans ce sens, ces réseaux possèdent des répertoires de conduites langagières à l'infini, qui leur ont permis de répondre aux besoins communicatifs en rapport avec leur formation afin de gérer les activités interactives du moment. C'est dans cet ordre que l'interactivité permet d'instaurer un élément favorable pour les échanges et la communication. Les étudiants intègrent un groupe pour des objectifs bien précis, ceux d'apprendre, de s'informer, de s'assurer de la poursuite des enseignements, mais aussi d'être sur la même longueur d'onde que les autres groupes d'apprenants, ceci a eu un effet rassurant notamment en cette période difficile.

Les échanges sont produits en coopération et en collaboration, autrement dit, ils sont collaboratifs, lorsque l'enseignant et les apprenants construisent des séquences communicatives et se mettent d'accord sur le sens de l'objet de discussion et ils sont coopératifs, vis-à-vis de l'enchaînement des prises de parole des intervenants dans les échanges, selon le respect des règles de la conversation.

Toutefois, ce dernier point, dans les échanges via *Messenger*, peut poser problème, lorsque la conversation comprend des chevauchements. Ajoutons que l'efficacité de la collaboration dépend de la motivation des apprenants et du nombre de ces derniers à vouloir s'investir dans la conversation à distance et prendre le risque d'avancer ses idées.

Sur le plan des échanges interactifs dans les dispositifs de vidéoconférences, le nombre de prises de parole des apprenants est nettement supérieur à celui de l'enseignant, comme nous le constatons dans le tableau (1). Elles consistent pour ce dernier, d'abord en l'ouverture de la communication (par la formule de salutation), le lancement des objectifs de la conversation, les informations et connaissances sur le contenu de l'enseignement, les prises de parole pour la gestion de la communication, les réponses aux questions posées et formules de clôture pour mettre fin à la conversation. Quant aux prises de parole des apprenants, elles sont généralement orientées par l'enseignant vers l'objet de la communication et portent sur la thématique principale de l'enseignement.

Si les plateformes mises en ligne par l'université permettent de dispenser des cours par la transmission de documents sans interaction, la différence entre ces dernières et les réseaux sociaux est l'interaction verbale qui s'installe entre les pairs. Les échanges

communicatifs finissent par enclencher les habilités motrices, à savoir, la réception, la compréhension, l'expression et la production, qui assurent la mise en place du processus interactif.

Gilly, Roux et Trognon (1999) considèrent l'interaction comme le lieu de négociations, d'enchaînement illocutoires et du processus conversationnel qui engendre les activités et le progrès cognitifs. Les interactants, dans les séquences conversationnelles sur les plateformes de visioconférences, construisent des activités communes d'échanges interactifs. Ces dernières sont le résultat d'une relation de productions conjointes et des actions qui sont déployées dans le but d'établir une compréhension mutuelle du sens, tout discours est une construction collective (Scheggloff, 1999), qui selon Lopriore (1999 : 134) forme la somme d' « une activité d'apprentissage en groupe, organisée de façon à ce que l'apprentissage soit dépendant de l'échange d'informations socialement structuré qui s'effectue entre les apprenants du groupe. C'est également une activité dans laquelle l'apprenant est responsable de son propre apprentissage et motivé pour participer à l'apprentissage des autres ».

Ainsi, dans le cadre de l'interaction à visée fonctionnelle Scheggloff définit le discours comme une construction commune, l'acte interactif est d'autant indispensable si les enseignements dispensés visent l'installation de compétences communicatives. C'est dans ce sens que les visées des enseignements sur les plateformes (avancées par les établissements) n'ont pas dépassé le stade d'un apprentissage instrumental, convoitant la compétence de compréhension des connaissances et des informations sans accorder de l'importance à l'installation d'espace d'échanges en synchrone.

2.5. Plateformes et degré de satisfaction

Afin de mesurer le taux de satisfaction des étudiants vis-à-vis des enseignements qu'ils ont eu en ligne, nous avons élaboré un questionnaire d'appréciation semi-directif constitué de trois rubriques à savoir : le profil des étudiants questionnés, leur satisfaction et leur implication dans ce type d'enseignement ; celles-ci sont étayées sous forme de 12 questions.

Le sondage a été mené en ligne, via l'application *Google Forms*, du 5 au 6 juin auprès de 60 étudiants⁷ représentatifs de la population étudiée, selon la méthode des quotas et dans le cadre d'une étude qualitative. 32 étaient des étudiants de l'université de Khenchela et 28 de l'ENS d'Oran. Nous reprenons dans le tableau ci-dessous des informations supplémentaires sur notre échantillon représentatif :

⁷ Notre population est constituée de 96 étudiants, dont 56 d'entre eux sont de l'université de Khenchela et 39 de l'école normale supérieure d'Oran (voir population). Afin d'assurer la représentativité de notre échantillon, nous avons introduit une structure approximativement semblable à la population de base, en focalisant notre intérêt sur les critères suivants : le sexe, le statut ainsi que l'institution d'enseignement.

Échantillon	Fille	Garçon	Les étudiants qui travaillent
ENSO	52	8	13
Université de Khenchela			

Tableau 5 : Description de l'échantillon

2.6. Analyse et interprétation des résultats

Dans cette étude, nous ne reprenons que les questions qui se sont avérées les plus pertinentes par rapport aux objectifs de l'enquête menée.

a. Le profil des étudiants participants.

Résultats obtenus à l'item : *Êtes-vous Étudiant ou Étudiant/enseignant ?*

Les résultats obtenus révèlent que sur 47 répondants, 71.1 % d'entre eux sont des étudiants, face à un pourcentage de 28.9 % qui représentent des enseignants inscrits au master. Cette question a pour objectif de connaître le statut de l'étudiant qui pourrait influencer son point de vue sur l'enseignement en ligne. Autrement dit, ceux qui travaillent et qui veulent suivre des cours en plus de leur emploi éprouvent des difficultés à gérer leur temps. Par ailleurs, la formation en ligne leur permet de décider, selon leur disponibilité, à quel moment ils étudient.

b. La plateforme ou le réseau social consulté pour accéder aux cours.

Résultats obtenus à l'item : *Comment avez-vous suivi vos cours pendant la pandémie ?*

Les statistiques révèlent que la majorité des étudiants (81,8 %) ont suivi leurs cours via les réseaux sociaux. En revanche, 27.3 % des étudiants ont suivi leurs cours sur mail, 20.5 % sur la plateforme de l'université, enfin 4.5% des étudiants ont suivi leurs cours soit via *Zoom* ou *EDMODO*. Les longues sessions de navigation sur les réseaux sociaux, notamment *Facebook* et *Messenger*, empêchent les étudiants de suivre leurs cours via les plateformes visioconférences. Ces derniers consultent leurs cours en bénéficiant des fonctionnalités du réseau social qui permet d'entretenir leur motivation.

c. Les outils technologiques les plus utilisés.

Résultats obtenus à l'item : *Lequel de ces outils technologiques avez-vous utilisé pour accéder à vos cours ?*

Les statistiques révèlent que 86.7% des étudiants ont utilisé leurs smartphones pour suivre les cours en ligne, face à 6.7% et 33.3 % qui ont utilisé leurs ordinateurs fixes ou portables. Nous constatons que la majorité d'entre eux préfèrent le smartphone parce qu'il est plus pratique et facile à porter, dans la mesure où ils peuvent assister aux cours en s'allongeant et en naviguant sur les réseaux sociaux.

d. Degré de satisfaction des étudiants

Résultats obtenus à l'item : *Quel est votre degré de satisfaction vis-à-vis de cette expérience d'apprentissage en ligne ?*

D'après les résultats obtenus, nous constatons que seulement 9.1 % des étudiants ne sont pas satisfaits de cette expérience de l'apprentissage à distance, ainsi que 27,3 % d'entre eux qui étaient peu satisfaits. Par ailleurs, le reste des réponses oscillaient entre satisfaits (43,2 %) et très satisfaits (20,5 %).

Nous pouvons déduire que les avantages de ce type d'enseignement sont à l'origine de la satisfaction d'un grand nombre des étudiants questionnés. La majorité des étudiants n'ont pas eu à assister à des cours en personne chaque jour à l'université, mais ils ont pu les suivre depuis chez eux grâce aux nouvelles technologies en évitant les déplacements durant la pandémie de la Covid.

E. Obstacles rencontrés lors de l'enseignement en ligne.

Résultats obtenus à l'item : *Quels sont les obstacles que vous avez rencontrés en étudiant en ligne ?*

Afin de faciliter l'interprétation des résultats obtenus et représentés sur la **figure 3⁸**, nous avons regroupé les réponses similaires dans le tableau ci-dessous :

Problème de connexion	Difficulté à gérer l'application	Aucun problème	Autres problèmes
16 (49 %)	10 (37 %)	4 (5 %)	7 (9 %)

Tableau 6 : obstacles rencontrés lors de l'enseignement en ligne

Les statistiques révèlent que la qualité de la connexion prend le devant des obstacles rencontrés lors de l'enseignement en ligne à l'ère de la Covid. Par ailleurs, 37 % d'entre eux ont eu des difficultés liées à la gestion des différentes plateformes utilisées pour ce type de formation.

Conclusion

Parler de la continuité pédagogique à l'université en Algérie nous incite à soulever les obstacles rencontrés par les enseignants et les étudiants dans le déroulement de l'enseignement en ligne. Pour ce qui est des enseignants, la formation à l'enseignement en ligne représentait l'un des principaux obstacles, surtout en ce qui concerne : le dépôt des cours sur la plateforme, leur présentation via *Google Meet* ou *Zoom*, ainsi que l'établissement des interactions enseignant-apprenants.

⁸ La figure est consultable : <https://ibb.co/GMXbcR7> [consulté le 10 mai 2022].

Les dispositifs, que nous avons présentés, ont chacun des avantages, dont la flexibilité, la possibilité de sauvegarder et de consulter les cours à distance, mais aussi d'assurer un enseignement en mode synchrone ou asynchrone, s'assurant ainsi de la transmission des connaissances aux destinataires. Les plateformes proposées par les établissements du supérieur se sont avérées, à ce moment-là, comme le moyen qui a permis de dispenser les cours. Il reste que l'intérêt pour l'interaction s'est vu revu à la baisse, par la réduction de l'activité de productivité de l'apprenant dans les échanges enseignant-apprenant. Il va de soi que les différents moyens numériques employés ont des potentiels acquisitionnels, mais l'activité interactive s'y déploie différemment. Les dispositifs choisis par les enseignants, pour assurer l'enseignement à distance conduisent vers les formes de transmission des connaissances, mais tous n'encouragent pas à l'échange, les productions ne fonctionnent que dans un sens, de l'enseignant vers l'apprenant.

Ainsi, cette situation d'enseignement durant la covid est atypique et sans précédent ; elle nous conduit à une prise de conscience de l'urgence de penser à des dispositifs numériques capables de répondre à nos besoins dans le domaine de l'enseignement à distance, selon l'idée que former, c'est transmettre dans un cadre collaboratif, interactif et dynamique. De ce fait, il convient de dire qu'un modèle d'activité fondée sur la collaboration des apprenants permettra d'instaurer l'interaction fonctionnelle en classe de langue.

Ceci dit, la réalisation de cette interactivité relève autant de l'effort de l'enseignant que de celle de l'apprenant à vouloir communiquer. Dans cette classe virtuelle, les clauses du contrat didactique sont à revoir, selon les nouvelles conditions d'apprentissage. Autrement dit, l'apprenant comme l'enseignant n'ont pas choisi cette nouvelle manière de collaborer. Le programme, les objectifs et le contexte ne changent pas, mais il s'agit plutôt d'accepter un nouveau cadre d'apprentissage. Ils doivent prendre conscience que c'est un espace atemporel, par le temps indéterminé que l'enseignant consacre pour le maintien de l'interaction, et que c'est un enseignement tantôt synchrone et tantôt asynchrone. Il est à noter qu'un dispositif modèle doit inclure des fonctionnalités dans lesquelles seront considérées les trois dimensions, celle du pédagogique, du socioaffectif et celle du cognitif.

C'est le type de dispositif numérique qui fait que l'apprenant se retrouve impliqué non seulement dans son apprentissage, mais aussi invité à prendre la parole, à poser des questions et donner la réplique à l'enseignant. Il sera de cette manière mis en confiance pour prendre part à son apprentissage.

Bibliographie

Amsili, S. 2020. « Coronavirus : les risques psychologiques du confinement en 5 questions ». *Les Échos*. [En ligne] : <https://www.lesechos.fr/idees-debats/sciences-prospective/coronavirus-les-risques-psychologiques-du-confinement-en-5-questions-1189190> [consulté le 30 mars 2020].

Behaz, A. 2013. « E-learning en Algérie : un bulletin mitigé ». *Le magazine n'tic*. [En ligne] : <http://www.nticweb.com/dossiers/7473-e-learning-en-alg%C3%A9rie-un-bulletinmitig%C3%A9.html> [consulté le 07 septembre 2020].

De Nucheze, V. 2001. *Sémiologie des dialogues didactiques*. Paris : L'Harmattan.

Garrison, D.R., Anderson, T., Archer, W. 2000. "Critical inquiry in a text based environment: computer conferencing in higher education". *The Internet and Higher Education*, 2, 2/3, p. 87-105.

Garrison, D.R., Anderson, T. 2003. *E-learning in the 21st Century*. A Framework for Research and Practice. New York: Routledge.

Garrison, D.R., Arbaugh, J.B. 2007. Researching the Community of Inquiry Framework: review, issues, and future directions. *The internet and Higher Education*, vol. 10, n° 3, p. 157-172.

Garrison, D.R., Archer, W. 2007. *A Theory of Community of Inquiry*, Moore, M.G. (dir), Handbook of Distance Education. Second Edition, Laurence Elbaum Associates, INC., Publisher, p. 77-88.

HAS (haute autorité de santé). 2020. Impact de l'épidémie de COVID19 dans les champs social et médico-social Contribution de la Commission sociale et médico-sociale. Synthèse validée par la CSMS le 21 avril 2020. France.
[En ligne] : https://webzine.hassante.fr/upload/docs/application/pdf/202004/2020_04_21_contribution_csms_covid19.pdf [consulté le 25 mars 2020].

Jesegou, A. 2010. Créer de la présence à distance en e-learning : Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 8, p. 257-274. [En ligne] : <https://doi.org/> [consulté le 10 mai 2022].

Kaidi, K. 2020. « Enseignement supérieur : Le Professeur Chitour appelle à la continuité des cours via Internet ». *ElMoudjahid*. [En ligne] :

<http://www.elmoudjahid.com/fr/actualites/150325> [consulté le 25 mars 2020].

Lassassi, M., Lounici, N., Sami, L., Tidjani, C., Benguerna, M. 2020. « Université et enseignants face au covid19 : l'épreuve de l'enseignement à distance en Algérie ». *Les Cahiers du Cread*, Vol. 36, n° 03. [En ligne] : <https://www.ajol.info/index.php/cread/article/view/202244/190699> [consulté le 10 mai 2022].

Mezdaout, H., Soltani, S. 2022. « Enseignement en ligne et interactivité dans l'enseignement supérieur durant le covid-19 ». *Verbum Et Lingua: Didáctica, Lengua Y Cultura*, n° 18, p. 61-71. [En ligne] : <https://doi.org/10.32870/vel.vi18.160> [consulté le 10 mai 2022].

Mebtoul, M. 2020. « Vivre avec la pandémie Covid-19 ». *Liberté*. [En ligne] : <https://www.liberte-algerie.com/contribution/vivre-avec-la-pandemie-covid-19-a-oran-344255> [consulté le 10 mai 2022].

Mehenni, O. 2020. « Impact de la Covid-19 : L'Algérie risque des troubles sociaux, selon un cabinet britannique ». *Algérie Eco*.
[En ligne] : <https://www.algerie-eco.com/2020/07/27/impact-de-la-covid-19-lalgerie-risque-des-troubles-sociaux-selon-un-cabinet-britannique/> [consulté le 27 juillet 2020].

MESRS.dz. 2020. Universités : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. [En ligne] : <https://www.mesrs.dz/fr/universites> [consulté le 12 juin 2022].

Nation. 2016. L'UFC adopte la numérisation pédagogique et administrative. [En ligne] : <https://www.algerie360.com/lufc-adopte-la-numerisation-pedagogique-et-administrative/> [consulté le 27 juillet 2020].

Sence, D. 2020. « Soigner le lien social en temps de Covid-19 ». *Psychotropes*, 2(2-3), p. 65-73. Éditions De Boeck Supérieur. [En ligne] : DOI 10.3917/psyt.262.0065 [consulté le 10 mai 2022].

Soltani, S. Mezdaout, À paraître. « Numérique et enseignement au supérieur à l'ère de la covid-19 : retours des pratiques enseignantes ». *Studii de gramatică contrastivă*, n° 39.

Walckiers, M., De Praetere, T. 2004. L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must. *Distance et savoirs*, Vol. 2 n° 1, p. 53-75. [En ligne] : <https://doi.org/10.3166/ds.2.53-75> [consulté le 10 mai 2022].



© *Synergies Algérie*, n° 31, Année 2023.

Revue du GERFLINT (Évreux - France)

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690100x>

Bibliothèque nationale de France

Première édition de l'article - décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur –

Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-algerie>

Contact : synergies.algerie.gerflint@gmail.com

